

# **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

**Andreia Filipa Gonçalves Olivença**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Maio de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA**

**Autor:** Andreia Filipa Gonçalves Olivença

**Orientador:** Professor Doutor Nuno Amado e Professora M<sup>a</sup>. de Fátima Santos

**Arguente:** Professor Doutor Carlos Santos

Maio de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer acima de tudo aos meus pais que me proporcionaram a possibilidade de concluir o meu percurso académico, apoiando-me sempre nas minhas escolhas e decisões.

Agradeço também aos professores que me acompanharam, pela disponibilidade que demonstraram e pelos conhecimentos transmitidos, assim como pelas experiências pessoais de ensino que por vezes partilhavam e que no seu todo nos tornam profissionais mais competentes e atentos.

Por último, agradeço também a todos os amigos e familiares que sempre me desejaram o melhor, que me apoiaram e me deram força, nos momentos em que mais precisei, ao longo destes quatro anos e meio de estudos superiores.

## **RESUMO**

O Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico prevê uma formação adequada e competente, complementada por períodos de estágio de observação e intervenção em ambas as valências.

Assim, neste relatório, descrevem-se duas experiências diferentes de estágio, sendo uma com um grupo finalista de pré-escolar e outra com uma turma de 2.º ano de 1.º ciclo. Para estas realizaram-se planificações, caracterizações, registos e reflexões, porém no 1.º ciclo trabalhou-se com base num projeto de intervenção, enquanto no pré-escolar se fez investigação assente num dilema encontrado no grupo.

Palavras chave: Intervenção planificada; pré-escolar; 1.º Ciclo Ensino Básico; Estágio

## **ABSTRACT**

The Master Qualification for Teaching in Preschool Education and Primary School of Basic Education provides an adequate and competent formation, complemented by training periods of observation and intervention in both valences.

Thus, in this report, we describe two different internship experiences, being a finalist with a group of preschool and one with a class of 2.º grade of Primary School. For these were carried out schedules, characterizations, records and reflections, but in Primary School my work was on the base of an intervention project, while in preschool its was made research based in a quandary found on theirs group.

Keywords: Intervention planned; preschool; Primary School of Basic Education; Training

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II.....	2
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR .....	2
1.1. Caraterização da comunidade envolvente .....	2
1.2. Caraterização da Instituição.....	4
1.2.1. Localização da Instituição .....	4
1.2.2. Tipo de Instituição.....	4
1.2.3. Breve História da Instituição .....	4
1.2.4. Características do Edifício .....	5
1.2.5. Várias Valências Existentes.....	5
1.2.6. Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças.....	5
1.2.7. Funcionamento: Horários, Período Letivo .....	5
1.2.8. Projeto Educativo .....	6
1.2.9. Articulação da Instituição com a Comunicação/Família.....	6
1.3. Caracterização do grupo de crianças .....	7
1.4. Trabalho pedagógico em sala.....	8
1.4.1. Organização do espaço.....	8
1.4.2. Organização do tempo.....	8
1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala .....	10
2. DILEMA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	12
3. REFLEXÃO.....	16
CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA II .....	19
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	19
1.1. Caraterização da comunidade envolvente .....	19
1.2. Caraterização da Instituição.....	20

1.2.1.	Localização da Instituição .....	20
1.2.2.	Tipo de Instituição.....	20
1.2.3.	Breve História da Instituição .....	20
1.2.4.	Caraterísticas do Edifício.....	21
1.2.5.	Várias Valências Existentes.....	21
1.2.6.	Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças;.....	21
1.2.7.	Funcionamento: Horários e Período Letivo.....	21
1.2.8.	Projeto Educativo .....	22
1.2.9.	Articulação da Instituição com a Comunidade/Família .....	22
1.3.	Caraterização do grupo de crianças.....	23
1.4.	Trabalho pedagógico em sala.....	25
1.4.1.	Organização do espaço.....	25
1.4.2.	Organização do tempo.....	25
1.5.	Trabalhos mais significativos em contextos de sala.....	26
2.	PROJECTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	28
3.	REFLEXÃO.....	30
	CONCLUSÃO.....	31
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
	ANEXOS.....	VII

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho compreende a prática pedagógica ao longo de três semestres de estágio inseridos no Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro capítulo do presente relatório é referente ao estágio em Educação Pré-Escolar, o qual decorreu nos dois primeiros semestres do mestrado, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Para o mesmo planifiquei variadas práticas interventivas, com as quais tive a oportunidade de evoluir enquanto educadora. Aquando do início da elaboração deste relatório, foi-nos proposto pelo orientador a pesquisa de um tema com base num dilema que foi vivenciado no decorrer do estágio.

O segundo capítulo, por sua vez, reporta-se ao estágio em 1.º Ciclo, que ocorreu no 3.º e último semestre do mestrado. As intervenções propostas ao longo deste, ao contrário do anterior, foram planeadas segundo o projeto de intervenção educativa construído nas primeiras semanas de estágio.

Ambos os capítulos são complementados por caracterizações gerais da comunidade educativa e reflexões significativas que concluem as informações exploradas ao longo dos mesmos.

## **CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II**

### **1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR**

O capítulo I é referente ao estágio realizado no decorrer do 1.º e 2.º semestre do Mestrado de Qualificação para a Docência. Este teve início a 19 de outubro de 2010 e findou a 15 de junho de 2011, sendo a frequência de dois dias por semana, com um período de observação de seis semanas.

A professora orientadora do mesmo foi a Professora Fernanda Rodrigues e o grupo com que me encontrava era referente ao último ano de Pré-Escolar. Conforme defendia Piaget, nesta idade as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, sendo que *“Neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo, que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico”* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312).

#### **1.1. Caracterização da comunidade envolvente**

É de elevada importância a caracterização do meio em que se insere a instituição onde vamos trabalhar, de modo a conhecermos a realidade educativa e social da mesma, assim como aquilo que nos oferece para possíveis aprendizagens significativas, como vem expresso nas orientações curriculares.

*“O meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência na educação das crianças”* (DEB, 1997, p. 33).

O Externato Marista de Lisboa encontra-se situado na freguesia de São Domingos de Benfica. Esta é uma zona onde é possível encontrar um diversificado leque de comércio tradicional, e é também uma zona privilegiada do ponto de vista histórico, paisagístico e patrimonial, fatores estes que proporcionam a todos quantos por cá passam uma experiência fascinante. Esta freguesia foi criada em 7 de Fevereiro de 1959, através do Decreto nº 42142, por desanexação de área das freguesias de Benfica e de São Sebastião da Pedreira, e nela podemos encontrar referências arqueológicas. São Domingos de Benfica tem uma área predominantemente urbana, onde as atividades económicas dominantes são a indústria, o comércio e os serviços.



Segundo informações conseguidas através da Junta de Freguesia, São Domingos de Benfica (v. anexo I) é uma freguesia Portuguesa do concelho de Lisboa com uma área de 4,296 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 7839,4 hab/km<sup>2</sup>, tendo cerca de 33.678 habitantes, sendo que 29.298 deles são eleitores. Conforme indica a Junta de Freguesia de São Domingos de Benfica, esta freguesia tem uma população de cerca de 20,8% de idosos e 23,9% de população jovem. Campo Grande, Carnide, Benfica, Campolide e Nossa Senhora de Fátima são as freguesias que fazem fronteira com esta.

Os acessos estão muitíssimo facilitados, uma vez que toda a zona de São Domingos de Benfica está bem fornecida a nível de transportes públicos e de estradas de acesso. Através de um percurso pedonal, foi possível observar que as ruas circundantes ao externato são de elevadíssimo movimento, pois está localizado junto à vias de acesso principais, onde existe muita abundância populacional pelos mais diversos motivos, porém algo que é possível observar nestas ruas é a grande afluência ao comércio, ainda que se encontre próximo de dois centros comerciais; Centro Comercial Fonte Nova e Centro Comercial Colombo.

Nesta freguesia encontram-se também dois hospitais, o Hospital dos Lusíadas e o Hospital da Cruz Vermelha Portuguesa; uma loja do Cidadão; o Estádio da Luz e a Universidade Católica Portuguesa. (Dados recolhidos do mapa da Freguesia de São Domingos de Benfica).

É essencial que se conheça o meio envolvente ao local onde vamos trabalhar e aplicar diferentes atividades, não só pelo conhecimento em si, mas também pela utilidade que esse conhecimento pode vir a ter. Uma vez que pode ser necessário efetuar uma ou outra deslocação ao exterior, quer seja para explorar e conhecer o meio, quer seja para adquirir um qualquer produto de última hora, para a realização de uma atividade.

É também muito importante que as crianças conheçam o meio envolvente ao local onde se encontram habitualmente, neste caso, a estudar e a crescer a nível pessoal e intelectual.

Uma das áreas curriculares a desenvolver ao longo do pré-escolar é a Área de Conhecimento do Mundo que, segundo as orientações curriculares “*supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é refletido e organizado no Jardim-de-Infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar – as deslocações ao exterior têm, muitas vezes, essa finalidade (...)*” (DEB, 1997, pp. 79, 80). O conhecimento do meio envolvente pode servir como

princípio para o estudo desta área curricular, como, pelo contrário, poderá representar o final do mesmo.

Conclui-se, então, que é muito importante para a prática do educador que este tenha um conhecimento prévio do meio envolvente e que reflita sobre as potencialidades do mesmo, pois *“o conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidades de aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo”* (DEB, 1997, p. 39).

## **1.2. Caraterização da Instituição**

### **1.2.1. Localização da Instituição**

O Externato Marista de Lisboa encontra-se situado na freguesia de São Domingos de Benfica, mais propriamente numa estrada que cruza o Alto dos Moinhos com a Estrada de Benfica, o eixo principal desta mesma freguesia.

### **1.2.2. Tipo de Instituição**

O Externato Marista de Lisboa é uma Instituição Particular, segundo consta do Projeto Educativo do mesmo (v. anexo II).

### **1.2.3. Breve História da Instituição**

Este externato nasceu em 1947, situando-se as primeiras instalações no nº 65 da Rua da Estrela. Mais tarde, no ano de 1953-54, passou a funcionar na Rua da Artilharia Um, transferindo-se em 1989-90 para as instalações atuais. Após algumas mudanças houve necessidade de aumentar as instalações devido ao aumento da procura pelas mesmas.

Durante o seu período de funcionamento nas instalações da Rua Artilharia Um, era frequentado por cerca de 500 alunos e, atualmente, é frequentado por cerca de 1300 alunos, distribuídos pelos diversos níveis de ensino que esta instituição apresenta. É um instituto com bastantes ações de solidariedade, propagando a sua fé e os seus valores por quem lida de algum modo com esta instituição.

Os projetos promovidos na instituição baseiam-se no lema da mesma, o qual é alterado anualmente, sendo que no ano letivo em que estagiei no externato o lema era “JUNTOS CONSTRUÍMOS”. Este reforça o objetivo principal desta instituição – poder sonhar «O homem de amanhã», formando bons cristãos e honrados cidadãos.

#### 1.2.4. Características do Edifício

O externato é composto por vários edifícios, onde funcionam as diferentes valências que vão desde o pré-escolar até ao ensino secundário, assim com a piscina, o ginásio, os serviços administrativos, o gabinete da Direção Pedagógica, as salas de informática, de música, a biblioteca/videoteca, a ludoteca, a cozinha, o refeitório, diferentes pátios distribuídos pelas diversas áreas, entre outros.

Esta instituição tem, de acordo com a legislação, equipamentos, estruturas e materiais de segurança e proteção adequados, como a planta de emergência que é possível visualizar assim que se entra no edifício, vídeo porteiro, alarme e extintores.

Este externato tem também um hino próprio e um lema anual – que se encontram em anexo (v. anexo III e IV respetivamente) – que não só caracterizam a instituição, como a complementam.

#### 1.2.5. Várias Valências Existentes

O Externato Marista de Lisboa engloba no seu projeto educativo a formação de crianças desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, encontrando-se as mesmas distribuídas, consoante o seu nível de ensino, entre o Pré-Escolar, o 1.º Ciclo, o 2.º Ciclo e o Ensino Secundário.

#### 1.2.6. Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças

Com uma comunidade escolar bastante abrangente, o Externato Marista acolhe dentro das suas instalações um corpo não docente de setenta (70) funcionários, cento e dezassete (117) docentes – sete (7) educadores de infância e cento e dez (110) professores repartidos pelos diferentes ciclos de ensino – e aproximadamente mil e trezentos (1300) alunos.

#### 1.2.7. Funcionamento: Horários, Período Letivo

De um modo geral o funcionamento do Externato Marista encontrava-se compreendido entre as 8h. da manhã, hora a que os alunos começavam a entrar na escola, e as 18h.30m., horário em que terminavam as atividades lectivas. Ao nível do Pré-Escolar, a abertura também era às 8h., podendo as crianças ficar com uma educadora específica para essa função numa sala de acolhimento geral; o acolhimento realizado pela educadora, já na sala correspondente, tinha início às 9h. e terminava meia hora depois; a hora de almoço era das 11h.30m. às 12h.15m., realizando posteriormente

a sesta, as crianças dos 3 e 4 anos; o lanche concretizava-se às 15h.10m. tendo início as atividades extracurriculares às 15h.30m., para os alunos inscritos; o prolongamento principiava-se a partir das 16h.30m., sendo o encerramento das atividades às 18h.30m.

O horário letivo, o plano de atividades específicas e o calendário escolar 2010/2011 encontram-se em anexo (v. anexo V), sendo que o período letivo do pré-escolar teve início a dia 3 do mês de setembro de 2010 e terminou no dia 22 de junho de 2011. No decorrer de todo este tempo houve algumas interrupções para férias que decorreram de 24 a 27 de dezembro de 2010 e de 31 de dezembro de 2010 a 2 de janeiro de 2011 para comemoração das festividades natalícias e de passagem de ano, dia 7 e 8 de fevereiro de 2011 pelo período do Carnaval, e de 21 a 25 de abril de 2011 pelas celebrações de Páscoa.

#### 1.2.8. Projeto Educativo

*“O Projeto Educativo dos Colégios Maristas (Externato Marista de Lisboa e Colégio Marista de Carcavelos), construído com a participação ativa dos docentes, do pessoal não docente e de representantes dos alunos e dos encarregados de educação, explicita princípios, valores, metas e estratégias para dar cumprimento à nossa missão educativa. Oferece orientações gerais para a formação integral dos alunos, dando especial atenção aos valores morais e religiosos.”* (v. anexo II).

Neste Projeto Educativo está contida a Proposta Educativa Marista, as Características do Educador Marista, Objetivos Educativos, as Linhas de Ação, o Perfil do Aluno Marista e as Disposições Finais.

A Proposta Educativa Marista baseia-se em cinco princípios orientadores nos quais se apoiam os Colégios Maristas, que:

1. Se assumem como um serviço às famílias;
2. Se apresentam como um serviço à sociedade;
3. Promovem uma educação integral do aluno;
4. São escolas católicas;
5. Seguem o espírito de São Marcelino Champagnat.

#### 1.2.9. Articulação da Instituição com a Comunicação/Família

O colégio Marista desenvolveu os objetivos gerais da instituição com base em quatro áreas segundo as quais concretiza a sua missão. Nelas está incluída a Relação Escola/Família que tem como objetivos específicos a estimulação da cooperação dos

pais no processo educativo, a promoção da participação dos pais nas decisões escolares e o privilégio dos contatos entre as famílias e os colégios.

Nesta instituição é também comum que, pela altura do Natal, os pais se organizem entre si e construam toda uma peça de teatro para os educandos. Assim, concretiza-se uma festa durante a manhã “de pais para filhos” e de tarde “dos filhos para os pais”.

A instituição proporciona também o envolvimento das famílias em todos os dias comemorativos, em convívios, em quermesses, em eventos, em campanhas de solidariedade e em tudo quanto as possam integrar, como é possível confirmar através do calendário escolar 2010/2011, em anexo (v. anexo V), para estas comemorações os pais são sempre convidados. No externato os pais e familiares dos alunos têm sempre a possibilidade de propor intervenções pessoais, como oferecerem-se para ir contar uma história, realizar uma nova receita ou relatar uma tradição familiar, o que se reflete numa maior motivação e um melhor desenvolvimento das aprendizagens das crianças. *“Efetivamente, toda a bibliografia sobre as últimas duas décadas de investigação nesta área das Ciências da Educação parece chegar invariavelmente a uma conclusão comum, a de que a um maior envolvimento das famílias na educação escolar das crianças, corresponde a uma melhor desempenho escolar, tanto em termos de atitudes como de aproveitamento.”* (Villas-Boas, 2001, p. 82)

### **1.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com que trabalhámos pertencia à sala encarnada, dos 5 anos, embora algumas crianças ainda tivessem 4 anos. Este grupo de trabalho encontrava-se com a educadora Cristiana Galante, e com uma auxiliar.

Este grupo tinha 25 crianças, era um grupo misto, onde se encontravam 14 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino (v. anexo VI).

Em algumas crianças, o desenvolvimento e a maturidade justificavam as suas dificuldades de concentração e realização das tarefas em geral. Após algumas observações, conversas informais com a educadora e a auxiliar que acompanhavam as crianças desde a sua entrada na instituição, e aplicação e análise de uma grelha de avaliação (v. anexo VII) foi possível referir que as meninas do grupo eram mais maduras que os meninos, embora algumas fossem mais novas. No caso dos meninos que completavam os 5 anos no decorrer do mês de novembro e dezembro, a falta de maturidade era ainda mais evidente. Tal diferença também era visível nas crianças que tinham irmãos mais velhos, *“As crianças mais novas tendiam a imitar as mais velhas”*

(Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 381) ou, no caso dos meninos, que tinham irmãs com pouca ou nenhuma diferença de idade, como acontecia com um casal de gémeos que pertencia a este grupo, uma vez que essas relações os ajudavam a tornarem-se mais desenvolvidos.”*Os irmãos (do mesmo sexo ou não) separados por 1 a 4 anos interagem intimamente de várias formas*” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 381) o que os ajuda, dessa forma, a ganhar mais maturidade do que quando essas relações não são possíveis.

#### **1.4. Trabalho pedagógico em sala**

##### **1.4.1. Organização do espaço**

A sala encarnada encontrava-se dividida em diferentes áreas e brincadeiras, conforme é possível observar na planta da sala (v. anexo VIII), cada uma com as suas funções, materiais e regras específicas. Conforme defende Hohmann, M. e Weikart, D. “*um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em atividades*” (Hohmann & Weikart, 2009, pp. 7, 8). Por essa razão esta sala encontrava-se dividida por diferentes áreas, sendo elas: a garagem, a casinha das bonecas, o cantinho dos livros, a área dos jogos – de parede, de enfiamentos, de encaixe, lego, puzzles –, o quadro de giz, as pinturas e os desenhos, entre outras que se iam criando em diferentes momentos e consoante as necessidades. “*A reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo*” (DEB, 1997, p. 38).

##### **1.4.2. Organização do tempo**

A organização do tempo em pré-escolar está diretamente ligada às rotinas diárias das crianças. Nesta instituição, de um modo geral, estas estavam bastante bem definidas e eram respeitadas de modo irrepreensível, o que transmite às crianças um nível superior de conforto e estabilidade.

Ao haver rotinas certas, que são diariamente respeitadas, as crianças tornam-se mais autónomas e sentem uma maior liberdade de decisão. “*Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.*” (Hohmann & Weikart,

2009, p. 8). As condições em causa, possibilitadas às crianças da sala onde estagiei, são deveras importantes, pois é nesta fase que as crianças, sendo já mais autónomas, necessitam do seu espaço de escolha para poderem ganhar mais autoconfiança e autoestima num trabalho que é de preparação para a entrada no 1.º ciclo.

São estas rotinas também, que dão às crianças uma melhor noção de tempo, algo um pouco vago, mas que se foi trabalhando com as mesmas, através da marcação das presenças, a alteração da data e o alertar para as atividades definidas pela instituição em dias e horas diferentes.

*“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.”* (DEB, 1997, p. 40)

Todas estas crianças têm as rotinas muito bem interiorizadas, sendo estas tão importantes para que as mesmas se sintam seguras e confiantes no seu dia-a-dia na escola e no seu crescimento. Estas rotinas passavam por – para quem chegava às 8 horas – ficar na sala de acolhimento a jogar ou a pintar com os amigos, ou a ver televisão até às 9h. da manhã – hora a que as educadoras vão buscar os meninos e os encaminham para as respetivas salas. Na sala efetuavam brincadeiras de escolha livre e totalmente arbitrária, até às 9h.30m., algo importante por *“A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.”* (DEB, 1997, p. 38). Findo esse tempo, arrumavam para dar início à conversa de tapete, onde alteravam a data, marcavam as presenças e elegiam os chefes do dia.

Após esta primeira conversa, a educadora/estagiária indicava às crianças que se sentassem nos lugares respetivos nas mesas, para iniciar as atividades programadas. Consoante o género de atividades, organizava-se o espaço de modo a que nenhuma criança ficasse sem trabalhar, enquanto as restantes realizavam as atividades propostas, isto caso não houvesse possibilidade de concretizarem todos a atividade em simultâneo.

À terça-feira, um pouco antes das 10h.20m., as crianças começavam a arrumar os trabalhos para irem à casa de banho e seguirem para a aula de Educação Física, onde ficavam até às 11h.10m. Daqui saíam diretos para o refeitório, onde iam novamente à casa de banho, sentando-se depois a almoçar. Terminado o almoço regressavam ao pavilhão de pré-escolar, tornavam a ir à casa de banho e de seguida encaminhavam-se

para o recreio, para brincarem, ou para a sala, para terminarem as atividades iniciadas durante a manhã.

Em suma, *“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”* (DEB, 1997, p. 40). Tal como Hohmann, M. e Weikart, D. P. defendem, que *“através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

Mediante isto importa acrescentar que a adequação espaço/tempo está sempre presente nas rotinas de uma criança e que *“O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança”* (DEB, 1997, p. 40).

### **1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala**

No decorrer deste ano de estágio muitos foram as intervenções planificadas, sobre as quais refleti. Embora nem sempre tenham decorrido na perfeição, todas elas serviram para crescer, evoluir e melhorar no que diz respeito à minha prática profissional.

Nesse sentido, escolhi duas das atividades que propus, como mais significativas, por motivos diferentes.

A primeira intervenção escolhida é referente ao dia 4 de janeiro de 2011, cuja planificação diária e o respetivo relatório se encontram em anexo (v. anexo IX). Para este dia planeava contar uma história às crianças e posteriormente construir com eles bolos-reis em miniatura. Porém, conforme por vezes acontecia, a educadora decidiu dar um rumo diferente à manhã e colocar as crianças a concretizar trabalhos por ela propostos, tal como se pode ler no relatório diário deste dia (v. anexo IX). Assim, na minha opinião, foi uma atividade significativa por aspetos menos positivos, isto porque, embora as crianças tenham efetuado os bolos-reis, a tarefa foi desvalorizada ao ter sido explicada e realizada com cada aluno individualmente, à medida que iam terminando a ficha, ao invés de ter sido em grande grupo, tal como planifiquei inicialmente.

Julgo que teria sido importante e mais significativo para os alunos, se tivessem tido a oportunidade de realizar este trabalho em grande grupo porque *“o tempo do grande*



*grupo envolve todas as crianças e todos os adultos membros da equipa educativa”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 405) e é durante este tipo de organização que “*as crianças (...) Falam sobre as suas ideias e observações, e recebem o apoio dos adultos nas suas iniciativas*” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 405).

O segundo trabalho que escolhi como mais significativo foi colocado em prática no dia 26 de janeiro de 2011, sobre os quais anexo a planificação e o relatório diário (v. anexo X).

As razões que me levaram a selecionar este trabalho como mais significativo de entre tantos, são contrárias à proposta referida anteriormente.

Esta intervenção integrou algumas das atividades mais gratificantes quer para mim, quer para o grupo de crianças em causa. Contudo, a proposta de pintura que nela foi feita é a que pretendo salientar uma vez que poderia ter sido mal aceite. O grupo da sala encarnada tinha, nos momentos de escolha livre, total liberdade para desenhar e pintar. “*Desenho livre é aquele que se faz sem um plano de antemão organizado e sem nenhuma diretriz por parte do educador, salvo se a criança o solicitar*” (Quintela, Valadares, Díez-Hochleitner, García, & Sanchidrián, 1997, p. 1144). Ao longo do tempo fui observando os seus comportamentos e questionando-os relativamente às escolhas que faziam. Estas crianças tinham um gosto especial pelo desenho, mas os seus desenhos raramente eram pintados e quando, por obrigação o faziam tentavam cobrir os espaços com traços largos de cor, para o evitar. “*Para a criança, pintar é colorir uma superfície com cor, e é precisamente este elemento, a cor, o que diferencia basicamente o desenho da pintura.*” (Quintela, Valadares, Díez-Hochleitner, García, & Sanchidrián, 1997, p. 1149).

Para controlar e modificar esta atitude por parte dos alunos lembrei-me de utilizar o tema das profissões que era para eles uma motivação. Assim, participaram na tarefa com gosto, utilizando inclusive um material que de um modo geral todos evitavam ao máximo, até mesmo para desenhar – o lápis de cera.

Por fim, com a ligação às profissões e incentivadas pelo instinto de descoberta e pela novidade, as crianças ganharam uma nova motivação relativamente à pintura.

Por último, outro dos trabalhos mais significativos que concretizei na sequência deste estágio foi a reflexão final sobre o mesmo. Nela tive a possibilidade de ponderar aspetos positivos e negativos do estágio em questão, mencionar atividades, intervenções e momentos específicos sobre os quais achei importante refletir. Ponderei também a minha atitude e postura relativamente ao grupo, e às decisões que tomei.

Estas reflexões são dos trabalhos mais importantes da nossa prática pois é ao avaliarmo-nos que alteramos a nossa prática profissional futura e que aperfeiçoamos as nossas intervenções. *”A avaliação está relacionada com o grau de eficiência do educador (...) A avaliação desafia os educadores a refletirem na sua preparação, capacidades pedagógicas e planeamento do currículo. É aqui que se podem tirar notas para ajustar ou refinar o planeamento futuro”* (Fisher, 2004, p. 33).

## **2. DILEMA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO**

Um dilema, conforme é possível ler no volume IV do *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, consiste num *“argumento em que se estabelecem duas hipóteses opostas, necessárias, que concluem igualmente contra o adversário.”*, ou como indica o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* – on-line – é uma *“alternativa em que não há opção satisfatória”*.

No caso deste dilema específico, em contexto de estágio, não é referente a uma opção específica, mas a um conjunto de comportamentos e atitudes de parte de uma das crianças do grupo de pré-escolar com que me encontrava, que me suscitaram interesse e me levaram a questionar-me em algumas situações. Considero este exemplo um dilema, pois de certa forma os comportamentos e atitudes tidas por este aluno poderiam ser vistos como algo a ter em conta, a acompanhar por um psicólogo podendo vir a ser ponderado algum tipo de intervenção precoce, mas de outro modo pode apenas ser considerado uma criança mais ativa e irrequieta.

A criança em causa era a mais nova do grupo com que me encontrava a estagiar e desde cedo a sua postura inquieta e impaciente me despertou a curiosidade. Era um aluno que se percebia que era interessado e que facilmente compreendia o que lhe era dito, porém a sua capacidade de concentração durante as atividades era limitada.

Ao deparar-me com toda a desconcentração desta criança e chegando mesmo a associá-la a desmotivação e desinteresse, decidi questionar a educadora cooperante sobre o assunto. A mesma justificou as atitudes em causa com base na imaturidade da criança e, segundo referiu, eram mais notórias porque ao ser a mais nova do grupo se tornava também a mais “bebé”. No entanto, após algumas propostas minhas (relatadas mais a abaixo) para tentar solucionar alguns comportamentos da criança em causa, a educadora, que inicialmente desvalorizava tais atitudes, passou a mencionar a possibilidade de haver alguma necessidade educativa especial. A ser assim, poderia ter sido significativo para a criança haver um acompanhamento ao nível da intervenção

precoce. Contudo, tal como indicam Ruivo, J. e de Almeida, I. no seu estudo, “*parece, de facto, existir uma lacuna importante a nível da formação da grande maioria dos educadores neste domínio*” (Ruivo & de Almeida, 2002, p. 67).

Nos períodos em que os pais o levavam à escola era possível constatar também que os mesmos limitavam a autonomia e a independência da criança. Situações como abrir a cancela, tirar o casaco, vestir a bata, ou colocar o chapéu eram concretizadas pelos progenitores. Numa ocasião pontual a cancela da entrada encontrava-se aberta e conforme era habitual, a criança subiu as escadas a correr, ao depara-se com a cancela aberta dirigiu-se ao seu cabide, tirou o casaco, vestiu a bata e regressou ao encontro dos pais que no momento se encontravam a chegar ao topo das escadas para atravessar a cancela. Admiraram-se com o que a criança tinha acabado de fazer, arranjaram-lhe a bata e dirigiram-se ainda assim até ao cabide, para verificar se estava tudo correto. Por fim, enquanto se encaminhavam para a sala de acolhimento elogiaram o seu educando pelo que havia conseguido realizar sozinho.

Após diversas observações, foi possível perceber que o aluno não tinha a seu cargo muitas responsabilidades. Julgando que essa nova condição o faria crescer e tornar-se mais autónomo e maturo, decidi falar com ele e atribuir-lhe a tarefa diária de permanecer no final do comboio, sendo responsável pelo mesmo e visualizar se nenhum dos colegas ficava para trás quando nos deslocávamos no comboio. Esta nova responsabilidade fez com que a criança mostrasse outro tipo de atitude durante os percursos realizados em comboio, mantendo-se mais atento e tentado gerir a tarefa que lhe tinha sido atribuída, de forma responsável. Depois de constatar que esta mudança trouxe resultados satisfatórios para a criança, tentei arranjar estratégias, em concordância com a educadora cooperante, que fossem proveitosas para a criança e que aos poucos ajudassem a melhorar os seus comportamentos, atitudes e escolhas.

Outro dos momentos em que o aluno se encontrava sempre muito desconcentrado e desatento, mostrando mesmo dificuldades em se concentrar, parar e ouvir, era no decorrer das conversas no tapete, ou nas mesas, quando procedíamos às rotinas da manhã, ou enquanto eram explicadas as orientações para a realização de uma atividade. Para tentar alterar estas situações, conforme defendem Hohmann, M. e Weikart, D. P. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 72), tentei criar um clima de apoio baseado na ação, na empatia, na autonomia e na iniciativa, em que, por dois dias consecutivos, sentei a criança junto a mim, durante o período em que nos encontrávamos no tapete. O simples facto de se encontrar a meu lado não lhe alterou muito o comportamento, no entanto, de

modo a chamá-lo à atenção, dei-lhe a mão e mantive-me o resto do tempo com a mão dada a esta criança e com a mesma sobre o meu joelho. “*A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança*” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27). Este pequeno gesto, que manteve o contacto permanente, fez com que não fosse necessário chamar mais o aluno à atenção, pois ele manteve-se concentrado e inclusive participou da conversa e dos comentários do grupo, algo que por vezes acabava por não acontecer dadas as suas desadequadas intervenções constantes. Esta ação repetiu-se por alguns dias, o que parecia motivar o aluno, que passou a intervir nos momentos apropriados respeitando a vez dos colegas e que aos poucos necessitava cada vez menos de ser chamado à atenção no período da conversa de tapete. “*As atividades e as estratégias (...) partem do pressuposto de que é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objetivos da situação (...)*” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37). Tal não acontecia nos momentos de trabalho que decorriam em grande grupo nas mesas, o que, pela minha experiência, concluí que se devesse ao contato mais reduzido com o adulto.

Para além da dificuldade de concentração que era notória nesta criança, é de salientar que a mesma nunca faltava ao respeito aos adultos, ou aos colegas, embora por vezes tivesse alguns atritos com os últimos. O aluno foi sempre extremamente educado e quando comunicávamos com ele isoladamente do grupo percebia-se que era também carinhoso e amoroso, o que em grupo se tornava difícil de observar dado o seu “excesso” de atividade.

Ao nível das suas capacidades, penso que eram muitas vezes influenciadas pela dificuldade de concentração, dado que as distrações constantes o levavam a não terminar atempadamente os trabalhos, a necessitar de algum auxílio durante o almoço, não que não soubesse alimentar-se sozinho, mas porque “se esquecia” de comer.

Quanto às capacidades cognitivas tinha conversas e ações com as quais se percebia perfeitamente que era ainda muito imaturo, principalmente em relação ao restante grupo, o que atribuíamos ao facto de ser o mais novo, tendo de diferença de alguns dos seus colegas quase um ano, mas também por mimetismo e excesso de proteção. Embora não acontecesse sempre, em determinadas ocasiões este aluno parecia viver num mundo isolado e muito próprio. Uma das situações que o demonstrou e que mais me intrigou, foi quando estávamos a formar o comboio para nos dirigirmos para o recreio ordeiramente e o aluno, que tinha já a responsabilidade de organizar o fim do mesmo, brincava e dançava olhando para o ar. Após o chamar inúmeras vezes e de até mesmo os

colegas o alertarem, tocando-lhe inclusivamente, ele continuava perdido nos seus pensamentos, como se noutra local se encontrasse, sem conseguir ver e ouvir o que se passava ao seu redor. Para que prestasse atenção e voltasse para a formação, tive que o puxar para junto de mim e dizer-lhe que todos os colegas estavam à sua espera.

As suas capacidades motoras demonstravam também alguma descoordenação de movimentos, mais notória durante as aulas de ginástica, as quais tive oportunidade de observar e principalmente na sua forma descoordenada e desajeitada de correr. Numa determinada situação, no recreio da escola, a criança encontrava-se a correr livremente e sem razão aparente caiu, golpeou a cabeça e inclusivamente os óculos. Porém esta não foi uma situação isolada, muitas eram as quedas deste aluno. Durante o meu período de intervenção este partiu os óculos três vezes e golpeou em igual número de vezes a cabeça. Da segunda vez ainda não tinha curado o primeiro ferimento quando voltou a cair, piorando o mesmo. Este aluno costumava inclinar a barriga para a frente e o tronco e a cabeça para trás enquanto corria, para além de não acompanhar corretamente com os braços os movimentos das pernas, contrariamente ao que era regularmente observável no restante grupo, assim como em outras crianças da mesma faixa etária.

Por todas estas observações de situações vividas pela criança, penso ser importante e valorativo o devido acompanhamento das crianças em pré-escolar, assim como uma avaliação pormenorizada aquando de alguma desconfiança, ou de algum comportamento mais desadequado para a faixa etária da criança em causa.

Posteriormente, nos casos mais significativos a intervenção precoce pode e deve ser realizada, porque um acompanhamento adequado e antecipado poderá vir a ajudar a criança em todo o seu desenvolvimento e aprendizagens futuras. Contudo, conforme refere o estudo sobre a intervenção precoce em Portugal, de Ruivo, J. e de Almeida, I. (Ruivo & de Almeida, 2002, pp. 15-19), este género de acompanhamento é relativamente recente, tendo dado os primeiros passos na segunda metade do séc. XX, e embora tenha vindo a evoluir desde então, as suas aplicações têm sido na base dos projetos construídos para diagnósticos concretos e bem definidos, porém “(...) *a intervenção precoce, tal como ela é praticada em países com uma longa tradição neste campo, não existe entre nós*” (Ruivo & de Almeida, 2002, p. 71). Por outro lado, tenho consciência, tal como muitos autores defendem, que as crianças não se desenvolvem todas de igual modo, mesmo que se encontrem na mesma faixa etária, e sendo todas diferentes, esta podia ser apenas mais imatura comparativamente ao restante grupo.

### 3. REFLEXÃO

*“A avaliação que é feita após o planeamento e a aprendizagem avalia não somente aprendizagem das crianças, mas também a qualidade de ensino.”* (Fisher, 2004, p. 35).

É com base na afirmação anterior que devemos refletir sempre sobre a nossa prática de ensino, sobre as nossas planificações e sobre a eficácia das mesmas no desenvolvimento das crianças. Só assim pude evoluir profissionalmente enquanto docente, uma vez que semanalmente refletíamos sobre as nossas intervenções, e após efetuarmos reflexões diárias aquando de cada dia de estágio.

O desenvolvimento do portefólio de estágio teve como objetivo principal a realização de um suporte, para que pudesse realizar uma avaliação dos novos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do decorrer do estágio. Assim pude evoluir, e ter sempre presente essa evolução através de uma avaliação constante dos meus processos de trabalho e do trabalho em si. O portefólio é um instrumento muito utilizado, ou que deveria ser muito utilizado, na prática dos professores que se encontram a exercer as suas funções. Isto porque, quando o mesmo se encontra organizado e atualizado, é um instrumento de grande utilidade, para professores e para estagiários, pois é nele que se agrupam teorias e práticas sobre o ensino, sobre o ensinar, sobre os conhecimentos dos alunos e sobre o aprender.

Quanto ao estágio em educação pré-escolar como um todo, possibilitou-me uma experiência diferente da que havia tido até aqui, durante a licenciatura. O simples facto de comparecermos na instituição por dois dias consecutivos proporcionava-nos uma realidade educativa completamente nova. As propostas de intervenção que planeava colocar em prática podiam ser exploradas com uma dimensão mais profunda, dado que não se restringiam a uma só manhã de estágio, mas a duas.

Uma das dificuldades que tinha sentido num anterior estágio em pré-escolar relacionava-se com o número de atividades que existiam no intervalo de tempo entre as minhas intervenções. Este fator levava-me a ter que recomeçar muitas vezes do início e reintroduzir as temáticas, o que me fazia perder tempo útil das manhãs. Contudo, no estágio de pré-escolar do Mestrado de Qualificação para a Docência tal já não acontecia, porque como intervinha por duas manhãs seguidas não se introduziam temáticas diferentes nesse intervalo de tempo. *“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que*

*sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.*” (DEB, 1997, p. 40)

Inicialmente estava um pouco receosa em relação às planificações e respetivos períodos de intervenção, pois dado o elevado número de atividades que a instituição proporciona às crianças e as rotinas das mesmas, o tempo tornava-se bastante curto para concretizar tarefas com os alunos. No entanto, de um modo geral consegui adaptar-me e organizar as minhas intervenções de modo a conseguir executar as atividades dentro do tempo de que dispunha.

Esta instituição de ensino organizava também muitas atividades festivas e de solidariedade, nas quais tentei participar sempre, quer durante a organização que as antecedia, quer durante as celebrações em si. Tais presenças e trabalhos levaram-me a compreender a dificuldade e os passos por que passa toda a organização de uma festa, mas, simultaneamente, pude obter preparação e experiência para que no futuro saiba melhor o que devo e não devo fazer, aquando da realização destas propostas.

Relativamente às crianças com as quais fui desenvolvendo as minhas intervenções, comecei por observá-las, e com o preenchimento de uma grelha de avaliação (v. anexo VII) elaborada com base nas metas para a educação pré-escolar, então em vigor, reconheci que as capacidades cognitivas, ao nível dos conteúdos e da memorização de temas desenvolvidos, eram um pouco abaixo do esperado para um grupo de cinco anos.

O trabalho proposto para estes meninos era essencialmente dedicado às expressões, principalmente a plástica e a musical, havendo lacunas quanto à linguagem, às perceções matemáticas, à imaginação e criatividade e nos conhecimentos em geral. Procurei então servir-me do ponto forte destes meninos, as histórias, para os motivar e assim conseguir trabalhar diversificados conteúdos.

*“A pintura oferece à criança a possibilidade de se iniciar na aprendizagem de uma série de novas técnicas dentro do campo da plástica. (...) A cor estimula a criatividade da criança, proporciona-nos informações sobre como ela percebe as formas e o significado das coisas que a rodeiam; (...) Se entendermos que a pintura é para a criança um meio de comunicação, devemos estimulá-la a que se exprima nas formas mais variadas possíveis.”* (Quintela, et al, 1997, p. 1149)

Tendo por base os interesses e motivações das crianças, que gostavam muito de desenhar, mas escassas eram as situações em que pintavam os seus desenhos, dado que não gostavam, fui desenvolvendo e trabalhando com elas diferentes técnicas de pintura, abordando as temáticas perspectivadas e aquando do final do estágio já as via pintar com

gosto os trabalhos propostos assim como os desenhos que criavam por iniciativa própria. Embora em algumas crianças tenham permanecido as dificuldades na pintura, que coloriam ainda de um modo muito carregado, através de riscos, ou com pouca diversidade de cores, foi notável o esforço das mesmas em conseguir fazer melhor e principalmente a sua evolução a este nível.

Este grupo de crianças demonstrou ser capaz de mais e melhor, desde que trabalhadas nesse sentido. Como tal procurei observá-los sempre e realizar as minhas planificações, ou adaptá-las, no intuito de dar resposta às necessidades e aos interesses demonstrados pelas crianças. Assim o defendem também as autoras, Ana Pais e Manuela Monteiro, do livro *“Avaliação – uma Prática Diária”*, ao referirem que *“A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes”* (Pais & Monteiro, 2002, p. 54), garantem ainda que, *“Praticando a observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil, porque é adaptada à realidade”* (Pais & Monteiro, 2002, p. 54).

Em suma, todo o trabalho que fui desenvolvendo deu verdadeiros frutos, comprovados nas avaliações finais que realizei individualmente às crianças, dado que obtive grandes evoluções em todo o grupo e nos conteúdos e conhecimentos em geral. Por esses motivos, na minha perspetiva, a minha intervenção foi significativa e marcou este grupo na sua formação inicial e no crescimento em pré-escolar.



## **CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA II**

### **1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O capítulo II corresponde ao estágio do 3.º semestre do Mestrado de Qualificação para a Docência. Iniciado, no meu caso em particular, a 11 de outubro de 2011, devido à falta de escola cooperante, terminando posteriormente a 20 de janeiro de 2012. Os dias em falta foram compensados com intervenções lectivas no período da tarde. Este estágio, ao contrário do anterior, teve um período de observação de apenas uma semana e meia, porém dado que decorria durante quatro dias semanais, a diferença entre ambos em termos de horas não foi muito significativa.

O grupo de estágio encontrava-se no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, que é a altura em que, *“segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas.”* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 420). Este dura até aos 12 anos, aproximadamente, e durante o mesmo *“as crianças desenvolvem pensamento lógico mas não abstrato.”* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 420).

A professora orientadora do último estágio do mestrado foi a professora Fátima Santos.

#### **1.1. Caracterização da comunidade envolvente**

A caracterização da comunidade e do meio que envolve a instituição são de grande importância, pois é através dessa informação que tomamos conhecimento da realidade educativa e social da escola onde vamos intervir.

No entanto, ao sabermos quais as ofertas educativas da comunidade adaptamos também os nossos métodos de ensino, com o intuito de propor aprendizagens mais significativas e motivadoras para as crianças. Assim a nossa abordagem deve estabelecer *“uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha”* (DEB, 1997, p. 33).

Por outro lado, *“o conhecimento, manipulação e compreensão dos processos que se desenvolvem no meio da criança, potenciam o seu processo de socialização e permitem-lhe inserir-se no complexo ambiente social que o rodeia”* (Soares, Quintanilla, & Ramírez, 1997, p. 381).

A escola EB1 Parque Silva Porto encontra-se inserida na Freguesia de Benfica do Concelho de Lisboa, junto ao Parque Silva Porto, o qual lhe dá nome.

Nas suas proximidades existe uma variedade e abundante rede de transportes públicos, assim como a estação de comboios de Benfica, o mercado de Benfica, supermercados, mas também uma grande variedade de comércio tradicional, o que valoriza fortemente a freguesia, mas também proporciona às crianças uma grande diversidade de aprendizagens ao nível das profissões comuns.

## **1.2. Caraterização da Instituição**

### **1.2.1. Localização da Instituição**

A instituição em causa encontra-se situada na freguesia de Benfica, mais propriamente numa estrada sem saída que tem ligação com o Parque Silva Porto, popularmente denominado Mata de Benfica, pertencente ao concelho de Lisboa.

### **1.2.2. Tipo de Instituição**

A Escola EB1 Parque Silva Porto pertence ao Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos que é constituído por duas escolas de 1.º ciclo, dois jardins de infância e uma escola de 2.º e 3.º ciclo, a qual dá nome ao agrupamento. É uma instituição da rede pública do Ministério da Educação.

### **1.2.3. Breve História da Instituição**

Conforme se visualiza no Projeto Educativo de Agrupamento (v. anexo XI) A Escola EB1 Parque Silva Porto possui uma tipologia de construção do Estado Novo e destaca-se das demais escolas dessa mesma época, por ter sido doada por mecenas na década de 60.

Esta instituição, com mais de meio século de funcionamento, começou por ter um ensino dissociado entre crianças do sexo feminino e crianças do sexo masculino, sendo que as meninas estudavam no presente edifício do ensino pré-escolar e os meninos naquele que é hoje o pavilhão de 1.º ciclo. (informações recolhidas em conversas informais com a comunidade educativa e alguns familiares meus que, por viverem há largos anos nas imediações da escola, se recordam dessas características da mesma.)

#### 1.2.4. Caraterísticas do Edifício

Dentro do recinto da escola está contido, não só o ensino do 1.º ciclo, como o pré-escolar e a Componente de Apoio à Família (CAF). Esta última recebe algumas das crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo nos períodos da manhã, antes do início das aulas, durante a hora de almoço e depois do final das aulas de enriquecimento curricular.

Ao nível do espaço físico – observável na planta da Escola EB1 Parque Silva Porto (v. anexo XII) –, no pavilhão de 1.º ciclo, existem três pisos pelos quais se repartem oito salas de aulas, pelas quais se distribuem duas turmas de cada ano de ensino, uma sala de ensino especial, uma biblioteca, um ginásio, uma sala de professores, um gabinete de coordenação, casas-de-banho, dois pátios e um refeitório que é comum a todos os ciclos e anos de ensino. De forma a organizar esta área da cantina, os alunos almoçam por turnos definidos segundo o seu ano de ensino.

Esta instituição possui ainda um espaço exterior bastante amplo, com duas áreas independentes onde se encontram um campo de futebol e dois campos de basquete.

#### 1.2.5. Várias Valências Existentes

A Escola Básica do 1.º Ciclo Parque Silva Porto complementa a formação de crianças desde o ensino pré-escolar (3, 4 e 5 anos) até ao ensino do 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), encontrando-se as mesmas distribuídas, consoante o seu nível de ensino, entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, em diferentes pavilhões.

#### 1.2.6. Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças;

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição de ensino do 1.º ciclo, existem oito professores titulares de turma, um professor coordenador de estabelecimento, dois professores do departamento de ensino especial, um professor de apoio socioeducativo, um professor bibliotecário, alguns professores das atividades de enriquecimento curricular e quatro assistentes operacionais.

O número de alunos do 1.º ciclo desta escola está compreendido entre os 160 e os 180.

#### 1.2.7. Funcionamento: Horários e Período Letivo

A escola tem um horário regular, comum às escolas em geral de 1.º ciclo, sendo o seu início à 9h. com um intervalo de 30m. às 10h.30m. O período letivo recomeçava às 11h. para ser interrompido pelo horário de almoço das 12h. às 13h.15m. Às 15h.15m. terminavam as atividades curriculares, para principiarem as atividades extra

curriculares. Estas últimas por sua vez ficavam concluídas às 17h.30m., mas algumas das crianças permaneciam por mais um período de tempo na escola, ficando assim entregues à componente de apoio à família (CAF).

O período letivo do 1.º ciclo subdivide-se em três períodos. O 1.º período teve início no dia 12 do mês de setembro de 2011 e terminou no dia 16 de dezembro de 2011; o 2.º período por sua vez começou a 3 de janeiro de 2012 e findou a 23 de março de 2012; o 3.º e último período iniciar-se-á a 10 de abril 2012 para finalizar a 15 de junho de 2012. No decorrer de todo este tempo existiram algumas interrupções letivas que decorreram de 19 de dezembro de 2011 a 2 de janeiro de 2012, de 20 a 22 de fevereiro de 2012 e de 26 de março a 9 de abril de 2012, durante as quais se celebram as épocas festivas do Natal, do Carnaval e da Páscoa respetivamente.

#### 1.2.8. Projeto Educativo

Uma vez que a Escola EB1 Parque Silva Porto pertence ao Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, o Projeto Educativo engloba todo o agrupamento. Este visa a constituição de todo o agrupamento de escolas, assim como de cada escola independente, os seus recursos quer físicos/materiais quer humanos, a população-alvo, os problemas comumente encontrados e aos quais dão prioridade de resolução, as metas, os objetivos e estratégias e por fim a composição da avaliação do mesmo.

As metas definidas, para as quais toda a comunidade educativa se encaminha, tiveram por base os problemas identificados no agrupamento e são elas:

- *Promoção do sucesso escolar;*
- *Promoção de comportamentos e atitudes assertivas dos alunos;*
- *Melhoria dos serviços e das condições dos espaços escolares;*
- *Promoção de estratégias conducentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no processo Educativo dos alunos.*

(informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento em anexo (v. anexo XI))

#### 1.2.9. Articulação da Instituição com a Comunidade/Família

A Escola EB1 Parque Silva Porto defende a ligação e o envolvimento das famílias e da comunidade nas aprendizagens das crianças, no entanto, segundo as minhas observações raros são os momentos em que os pais se predispõem a participar ativamente nas atividades letivas.

Durante o meu período de intervenção realizei duas atividades nas quais foi importante o acompanhamento das famílias de crianças específicas. Ou seja, aquando do estudo das celebrações do Ano Novo Chinês, onde tivemos que efetuar algumas pesquisas, com o intuito de realizar um texto informativo para o jornal, a participação da família de um aluno proveniente da China teria feito diferença, ainda assim, embora não se tenham dirigido à escola nem me tenha sido possível comunicar diretamente com eles, foram transmitindo algumas informações à criança, que as partilhava na aula. Por outro lado, havia também um aluno Sueco cuja mãe, depois de ter sido contactada pela professora titular da turma para o efeito, se disponibilizou para ajudar e fornecer dados de uma escola sueca com o desígnio de comunicarmos internacionalmente e desse modo estudarmos os textos epistolares. Na minha perspetiva a disponibilidade ou não de participação das famílias é influenciada pelas experiências que as mesmas tiveram enquanto estudantes, pela sua formação, mas também pela sociedade em que vivem e com a qual se identificam.

Posso afirmar que os pais participavam na maioria das festas desenvolvidas pela instituição. Porém quando terminaram as atividades extracurriculares de natação, em que foi feita uma pequena apresentação do que haviam aprendido ao longo de seis semanas, num sábado à tarde, no qual é suposto haver maior disponibilidade da parte dos pais, apenas compareceram três crianças desta turma com os respetivos progenitores.

Tal como acontece nesta instituição de ensino, nas *“relações escola-família, James Bosco concluía, em 1982, que, apesar do consenso estabelecido sobre a conveniência dessas relações (...) os contactos continuam a ser limitados (...)”* (Estrela & Villas-Boas, 1993, p. 3) e considero que esses mesmos limites influenciam de forma negativa a motivação e as aprendizagens das crianças.

### **1.3. Caraterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com que estagiei durante o 3.º semestre do Mestrado de Qualificação para a Docência pertencia a uma turma de 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Dado o tempo relativamente curto do período de intervenção, para as inúmeras atividades que se pretendia levar a cabo neste último semestre, não efetuámos uma avaliação exaustiva das crianças e dos seus conhecimentos prévios, como no estágio em educação pré-escolar. Para caracterizar a turma tivemos cerca de seis manhãs de

observações, durante as quais estruturámos uma observação impressiva (v. anexo XIII). Contudo, a caracterização do grupo só foi possível com o devido acompanhamento por parte da professora cooperante, que em conversas informais me foi informando a respeito de cada criança superficialmente e do grupo como um todo, e que me disponibilizou a consulta do Projeto Curricular de Turma do 1.º ano do grupo em causa. O Projeto Curricular de Turma correspondente ao 2.º ano, presente ano de ensino da turma em causa, não se encontrava concluído e por essa razão não me foi possibilitada a sua consulta.

A turma era constituída por vinte alunos, sendo nove raparigas e onze rapazes com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e segundo os dados dos processos dos alunos, todos eles frequentaram o jardim de infância antes da entrada no 1.º ciclo.

Ainda com base na consulta do Projeto Curricular de Turma do 1.º ano deste grupo obtive conhecimento de que três dos elementos dos agregados familiares completaram a escolaridade obrigatória atualmente, havendo quatro casos em que os pais completaram apenas o 1.º e o 2.º Ciclos. Nove elementos frequentaram o Ensino Secundário, sendo que dois deles apenas completarem o 11.º ano. Em relação a formação académica superior, dez deles eram possuidores de licenciaturas e três deles concluíram os doutoramentos.

Algumas famílias revelam dificuldades económicas, existindo cinco crianças com apoio de ação social escolar.

A turma revelou-se muito heterogénea ao nível das aprendizagens. No entanto, apesar da problemática de alguns elementos do grupo, nomeadamente ao nível da atenção/concentração, cada um, com o seu ritmo de aprendizagem, foi fazendo progressos significativos desde o início até ao fim do meu período de intervenção enquanto docente estagiária da turma.

Através da análise do questionário sobre preferências dos alunos (v. anexo XIV) realizado como base para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Educativa (v. anexo XV) durante o período de observação, pôde verificar-se que, a Língua Portuguesa, para a grande maioria dos alunos, é uma área curricular de preferência embora seja também nesta que apresentam maiores dificuldades.

Dois dos alunos desta turma apresentam necessidades educativas especiais que, embora não sejam muito notórias num dos elementos, na outra criança influenciam fortemente as suas aprendizagens. Esta última é também uma aluna muito absentista, passando meses inteiros ausente. A professora cooperante indicou-me que tal situação

se encontrava entregue à Segurança Social para ser estudada e acompanhada devidamente, uma vez que se arrastava desde o início do 1.º ano e por mais contactos que, quer a professora titular, quer a escola, efetuassem, os encarregados de educação da menina não se mostravam disponíveis para alterar tais atitudes. Dois outros meninos eram também acompanhados e mereciam igualmente maior preocupação dado que não conseguiam resolver autonomamente as propostas de trabalho apresentadas, devido às suas dificuldades de atenção/concentração e de aprendizagem.

#### **1.4. Trabalho pedagógico em sala**

##### **1.4.1. Organização do espaço**

Os alunos desta turma encontravam-se distribuídos em pequenos grupos, estando as mesas agrupadas em L, viradas para o quadro. Porém, esta disposição era modificável, adaptando-se a sua organização ao tipo de trabalho em curso.

A sala de aula estava organizada por diferentes “cantinhos” diretamente relacionados com as áreas a que pertenciam, de forma a tornar o ambiente funcional, agradável e o mais acolhedor possível. Desse modo existia o “cantinho” da Matemática, o da escrita livre, a biblioteca da sala, o de instrumentos de pilotagem e avaliação, o de Estudo do Meio e o de Expressão Plástica, cada um deles apetrechado com os devidos materiais de trabalho.

##### **1.4.2. Organização do tempo**

Este grupo tinha um horário semanal com um número fixo de horas para cada uma das áreas de conteúdo, no entanto, estas eram organizadas consoante o tipo de trabalho que se propunha fazer. Para além dos períodos letivos em que se exploravam os conteúdos a abordar, existia também o tempo de estudo autónomo. Para a gestão do tempo deste estudo desenvolvíamos com os alunos o plano individual de trabalho (PIT), onde os próprios registavam as tarefas que iam realizando ao longo da semana, tornando-se um instrumento de verificação do trabalho realizado individualmente, perante o grupo.

O PIT foi introduzido na sala de aula no início do ano letivo, pela professora titular da turma. Dado que o mesmo tem início à segunda feira e esse era o único dia em que não me encontrava em estágio, não assisti à sua apresentação. Porém, tive conhecimento, posteriormente, que após definir algumas regras essenciais com os alunos para que este tempo de estudo autónomo fosse o mais produtivo possível, procederam ao preenchimento das grelhas de registo individuais e iniciaram o mesmo. As regras foram

afixadas na sala de aula para que possam ser lidas sempre que assim se tornar necessário por não estar a ser respeitado algum dos princípios inicialmente definido.

Neste seguimento, à segunda-feira, os alunos escolhiam livremente as suas atividades, de acordo com as sugestões dadas pelos colegas e pelo professor ao nível das capacidades e dificuldades, e assinalavam os trabalhos que pensavam realizar durante a semana. Os planos individuais de trabalho eram de seguida afixados na sala de aula para que fosse possível a todos os elementos do grupo acompanhar o desenvolvimento do trabalho de cada um.

Este roteiro de trabalho independente era elaborado no princípio da semana por cada aluno, gerido e avaliado individualmente com registos no próprio plano e, semanalmente, em grupo, no Conselho de Turma, do qual pude participar apenas uma vez, dado que se realizava à sexta-feira no fim das aulas.

### **1.5. Trabalhos mais significativos em contextos de sala**

No estágio de intervenção em 1.º ciclo as planificações eram um pouco diferentes das concretizadas no decorrer do 1.º e 2.º semestre do mestrado. O estágio do 3.º semestre compreendia quatro manhãs de intervenção, como tal as planificações passaram a ser semanais. Para esta nova estrutura tivemos de efetuar algumas adaptações, porém, na minha experiência pessoal, esta tornava-se mais prática e menos repetitiva.

Uma vez que algumas das atividades não são concluídas no dia previsto, e que as intervenções vão sendo adaptadas consoante os interesses, motivações e as propostas dos alunos, as planificações diárias tornavam-se, por vezes, repetitivas, assim ao serem semanais, não têm um dia específico para trabalhar as temáticas que nelas se propõem.

Alguns dos trabalhos propostos por nós ao grupo foram bastante significativos, quer para eles, quer para a sua evolução pessoal, contudo há uma planificação e respetivo descritivo semanal (v. anexo XVI) que destacamos pelas melhores razões.

Na era das tecnologias, da Internet e dos correios eletrónicos, as comunicações por carta, tão frequentemente utilizadas antes do final do séc. XX, perderam-se, e este grupo não tinha conhecimento da sua utilização como meio de comunicação. Conseguirem caminhar até esta descoberta, para compreenderem o que iríamos concretizar de seguida, foi motivante e gratificante para todos. Através das suas tentativas-erros abordaram diversos meios de comunicação.



*“Uma carta é uma espécie de “grande bilhete” em que a pessoa que envia faz uso da palavra para exprimir os seus sentimentos, as suas emoções ou, apenas, o seu ponto de vista, a sua ideia sobre determinado aspeto”* (Oliveira, 2005, p. 17)

Por ser novidade, a possibilidade de escrever uma carta, foi um grande motivo de interesse, com a agravante de ser para uma escola noutro país, o que começou por preocupar as crianças, que inicialmente não sabiam como tal seria possível, mas quando perceberam mostraram-se bastante satisfeitos e motivados com a ideia.

A planificação e o seguimento de toda esta proposta de intervenção decorreram da melhor forma. Porém, temos sempre algo a aprender com cada intervenção que fazemos, esta não foi exceção.

Embora tenha concluído a intervenção a que me tinha proposto para a semana em causa, no primeiro dia acabei por deixar alargar demasiado o “debate” e as questões colocadas (sobre curiosidades que se esclareceriam mais à frente) em vez de estipular mais limites quando as interposições das crianças se tornavam excessivas, ou começavam a desviar-se do tema pretendido. Com a continuação da semana, que complementa quatro dias de estágio, pude recuperar esse tempo, mas enquanto futura profissional desta área compreendo que tenha que estipular e impor limites e objetivos concretos.

Contudo, e dado o interesse que nutro pelo ensino, ficava por vezes no período da tarde, após o meu estágio, para observar e evoluir com as intervenções propostas pela professora cooperante.

O plano individual de trabalho durante o tempo de estudo autónomo foi dos trabalhos que mais me impressionaram, pois embora tivesse já sido referido pela professora orientadora em algumas das unidades curriculares que lecionou, considerava não ser possível aplicar esta metodologia de trabalho com um grupo de 2.º ano.

O modo como a turma trabalhava os textos partindo de frases soltas escritas de forma livre, pelos alunos, também foi para mim uma aprendizagem significativa. Para os desenvolverem, o que por vezes não é fácil para as crianças, utilizavam uma grelha de trabalho de texto (v. anexo XVII) que pela simples forma como se encontrava construída e pela exploração que dela faziam, tornava toda essa abordagem simples e clara para as crianças, que desse modo criavam bons textos.

## 2. PROJECTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

O conhecimento prévio dos alunos e a observação impressiva foram os pontos de partida essenciais para a concretização deste projeto, uma vez que foi com base nesses dados e informações que o projeto foi construído. Dessa forma existia uma melhor adequação face aos destinatários do projeto, surtindo deste os efeitos desejados, alcançando-se assim os objetivos pretendidos.

No caso deste projeto específico foi essencial um conhecimento prévio do grupo, dos seus interesses, motivações, necessidades e características pessoais. Informações que obtive através do questionário de preferências dos alunos (v. anexo XIV), o qual criei com esse objetivo. No entanto, foi ao ter conhecimento do tema do Projeto Curricular de Escola (PCE) – Comunicação – e posteriormente ao conversar com a professora cooperante que surgiu a ideia da realização do projeto em causa. *“O PCE é visto como um instrumento através do qual se adequa o currículo nacional à especificidade da escola e um meio facilitador de aprendizagens, tendo em vista uma escola de sucesso para todos.”* (Robalo, 2004, p. 52)

O Projeto de Intervenção Educativa (v. anexo XV) que desenvolvi durante o 3.º semestre de estágio do Mestrado de Qualificação para a Docência incidia sobre a temática da escola, sem no entanto a repetir, sendo a sua construção equiparada com o Projeto Curricular de Turma (PCT), no qual também me baseei. Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. referem que o PCT se fundamenta no PCE, interligando os conteúdos e áreas disciplinares com a realidade educativa e as características individuais da turma. (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 69) Foi a partir dessa que surgiu a ideia da exploração e criação do jornal de turma. Este projeto encontrava-se organizado por partes específicas e inerentes a qualquer projeto de intervenção. Iniciando-se por uma introdução onde generalizava e “apresentava” o mesmo. Seguindo-se a metodologia onde divulgava, conforme o nome indica, os métodos de trabalho usados na produção do projeto; seguiam-se as caracterizações do meio, da instituição, da sala e do grupo, que exemplificavam o contexto de trabalho em que o projeto iria ser aplicado e que justificavam determinadas escolhas. A análise e formulação do problema, tal como a definição de prioridades educativas e motivações, exemplificavam, justificando, todo um conjunto de aplicações, preferências, dificuldades e decisões tomadas, importantes para o desenvolvimento deste projeto. A temática era o tópico em que justifiquei e expliquei a escolha do tema do projeto, assim como os vários subtemas que dele poderiam surgir. Posteriormente encontravam-se os objetivos gerais que definiam o que

pretendia que os alunos alcançassem com a aplicação do projeto de intervenção. A proposta de intervenção definia o modo como pretendia aplicar todo este trabalho. As estratégias de divulgação, elaboradas segundo o que pretendia concretizar, antes, durante e após, referiam-se à forma como as informações da existência e dos progressos do projeto iam ser publicados junto de toda a comunidade escolar. As estratégias de divulgação definiam os aspetos que pretendia avaliar do projeto no final da sua aplicação e quais as formas que utilizaria; por fim, encontrava-se a bibliografia onde estavam referenciadas todas as obras citadas e utilizadas no desenvolvimento do projeto de intervenção educativa.

Com esta temática pude abordar todas as áreas de conteúdo exploradas no 1.º ciclo, com o intuito que produzir materiais para o jornal de turma. Contudo, *“não é com redações clássicas, mesmo perfeitas, que um professor poderá manter vivo um jornal escolar”* (Freinet, 1974, p. 21). A exploração dos diferentes tipos de textos através da utilização de propostas de escrita criativa tornou-se uma mais-valia e uma motivação para ambas as partes inerentes à intervenção. *“Nas salas de aula de alguns professores, as crianças desenvolvem-se em grande velocidade – enquanto turmas de outros professores têm apenas evoluções modestas. (...) a diferença tem tudo a ver com as habilidades dos professores de interagir.”* (Calkins, Hartman, & White, 2008)

A avaliação da aplicação deste projeto era realizada semanalmente, com a realização por parte dos alunos de um trabalho dentro dos parâmetros que havíamos trabalhado nessa semana. Ou seja, quando explorámos, por exemplo, os passatempos e depois de lhes ter explicado como se construía cada um deles, cada criança concretizou o seu, tomando a liberdade de escolher como o faria, desde que cumprisse as regras para a sua construção. Estes trabalhos eram expostos ao grande grupo, que analisava os mesmos com o intuito de avaliar se cumpria ou não as regras de construção, faziam sugestões de melhoramento dos trabalhos e posteriormente aperfeiçoavam-nos. Tal como defendem as autoras de *“Avaliação – Uma Prática Diária”*, quando se fazem avaliações em parceria com os alunos devem primeiramente estabelecer-se os critérios a avaliar, sem permitir divergências nesse sentido, a fim de se obter um trabalho avaliativo que seja igual e justo para todos.

### **3. REFLEXÃO**

Quando se elabora um trabalho como o descrito anteriormente é sempre necessário realizar uma reflexão, na qual ponderamos e avaliamos, comparando os objetivos a que nos propusemos e o que efetivamente alcançamos.

Neste seguimento, devo afirmar que, analisando os objetivos gerais que me propus alcançar, aquando do desenvolvimento do jornal, foram todos atingidos até ao final do meu estágio de intervenção.

Porém, as propostas de intervenção que defini não foram realizadas na sua totalidade, sendo que algumas delas foram alteradas, consoante as motivações e os interesses demonstrados pelos alunos.

O projeto em si teve repercussões positivas, os alunos mantiveram-se constantemente motivados, queriam sempre aprender mais e saber qual a temática a abordar em cada dia, mas também se encontravam sempre dispostos para sugerir e propor novas abordagens e temáticas de trabalho.

As reflexões semanais sobre as práticas desenvolvidas ao longo de cada semana tornavam-se sempre bastante proveitosas, pois era através dessas análises que melhorava a minha postura educativa e as minhas intervenções diárias.

Tal como mencionei anteriormente na reflexão do capítulo I, a planificação prévia e as posteriores reflexões sobre os resultados obtidos auxiliam-me e permitem-me evoluir na minha prática profissional futura, preparando-me nesse sentido.

O portfólio elaborado ao longo da prática do 3.º semestre é no fundo uma coletânea de trabalhos desenvolvidos que servem como instrumentos de autoavaliação, e dos quais me servi para a elaboração deste relatório.

## CONCLUSÃO

As conclusões retiradas de todo o processo que envolveu a construção deste relatório são acima de tudo positivas. Após três semestres de aprendizagens num 2.º ciclo de ensino superior, o que equivaleu a um ano e meio de estudos, sinto que em instância final foi compensador e gratificante. Inicialmente o Mestrado de Qualificação para a Docência desmotivou-me, pela semelhança dos conteúdos de algumas das unidades curriculares, porém, como alunas abordámos o assunto e propusemos novas dinâmicas de ensino e a abordagem de experiências inovadoras para a nossa prática profissional futura. Esta mudança inicial a que os nossos docentes se dispuseram agradou-nos e ajudou-nos a ter uma perspetiva diferente no que diz respeito aos nossos métodos de ensino e às nossas intervenções em estágio. Aprendi a dar uma maior atenção aos estímulos e às motivações das crianças, que não me eram de todo indiferentes, mas, como nem sempre as mesmas as verbalizam, tornei-me mais atenta aos seus sinais, adaptando-me a elas e experimentando novas metodologias.

Quanto ao meu estágio em pré-escolar foi deveras gratificante, mas julgo que por terem à sua disposição uma grande variedade de materiais e de magníficas instalações com todas as condições que se podem desejar, as crianças não dão o devido valor e não necessitam de trabalhar tanto a criatividade e a imaginação, assim como as profissionais. No entanto, a Instituição aproveita o facto de terem algumas possibilidades económicas para auxiliar os mais desfavorecidos, quer em Portugal quer em alguns dos PALOP. Este estágio não decorreu da melhor forma, como é possível observar na reflexão final de pré-escolar (v. anexo XVIII) mas, ainda assim, aprendi e cresci enquanto profissional e enquanto pessoa.

No que concerne o estágio de 1.º ciclo, iniciei-o bastante desmotivada comigo e com o curso em geral, acima de tudo por cansaço psicológico e emocional. Este fator influenciou as minhas intervenções iniciais. Porém, a professora cooperante mostrou-se sempre disponível para me ajudar. Acompanhou-me e auxiliou-me quer nas planificações quer nas primeiras intervenções. Assim como a professora orientadora, que nos períodos de atendimento também me motivou e me deu a força de que necessitei para me recompor.

Por fim, consegui ultrapassar as minhas dificuldades, desenvolver as metodologias de ensino que me eram exigidas, e acima de tudo, ensinar devidamente as crianças, proporcionando-lhes experiências novas, significativas e motivadoras. Com métodos de ensino tão diferentes do que até então tinha tido oportunidade de aplicar, este foi, de

todos os estágios ao longo da minha formação acadêmica, aquele em que recolhi uma maior variedade de técnicas de ensino práticas, motivadoras, significativas e ainda assim individualizadas, acompanhando convenientemente cada criança.

Na minha opinião, tal como na de Carlos Ceia *“o professor-estagiário deve ser capaz de autoavaliar permanentemente o seu trabalho pedagógico e refletir sobre os resultados do seu ensino”* só assim se permite evoluir e desenvolver enquanto profissional de ensino.

Em suma, os estágios são métodos de aprendizagem prática, de recolha de vivências e de experiências em que nos proporcionam o contato com variadas dinâmicas, modelos pedagógicos, intervenções diversificadas com base em diversas temáticas e perspetivas distintas. É nesta fase de formação que mais erramos, mas também é o período em que mais aprendemos e são estas práticas que no futuro serviram como base de toda a nossa intervenção, em que procuraremos não repetir os erros do passado, continuando a melhorar diariamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calkins, L., Hartman, A., & White, Z. (2008). *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Ceia, C. (s.d.). A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas. *Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 1-8.
- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1993). *Escola e Família. Caderno de Apoio ao Professor*. Lisboa: PLUX - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Freinet, C. (1974). *O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leão, M., & Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e Turma. Teoria/Prática, Guias Práticos*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, M. M. (2005). *Fábrica do Texto - Guia para a Produção de Diferentes Tipos de Texto*. Cascais: Arteplural edições, lda.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª edição ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Quintela, H., Valadares, A., Díez-Hochleitner, M. P., García, L., & Sanchidrián, C. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar - Expressão Plástica* (Vol. V). Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Texto Editores, Lda.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia - Introdução à arte de inventar histórias* (6ª edição ed.). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Ruivo, J. B., & de Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o Estudo de Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, M. I., Quintanilla, F. J., & Ramírez, J. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do Currículo Escolar - Desenvolvimento Afectivo e Socialização E O Meio Físico e Social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola Família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Ideias Virtuais.



## **ANEXOS**